



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación

ISSN: 1390-3861

ISSN: 1390-8626

revista-sophia@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Ramallo, Francisco

La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,
núm. 27, 2019, Julio-Diciembre 2020, pp. 217-236

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.07>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441859598007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LA (RE)INVENCION DEL PASADO COMO GESTO DE (DES)COMPOSICIÓN DE LA PEDAGOGÍA

(Re)invention of the past as a gesture to (de) compose Pedagogy

FRANCISCO RAMALLO*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar de Plata/Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Mar del Plata/Argentina
franarg@hotmail.com
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4611-3988>

Forma sugerida de citar: Ramallo, Francisco (2019). La (re)invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 217-236.

* Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras de Problemática Educativa y Teoría de la Educación. Se graduó de Doctor en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, 2017), Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (Universidad Federal de Bahía, 2016), Magíster en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015), Profesor en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011) y Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2012), Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015) y Especialista en Educación y TIC (Instituto Superior de Formación Docente N°19, 2016). Realizó estudios postdoctorales en la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil, 2018) y numerosos intercambios en el exterior: Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil, 2019), Universidad Federal de Amapá (Brasil, 2018), Universidade Nova Lisboa (Portugal, 2015), Universidad de Sevilla (España, 2012) y Università per Stranieri di Siena (Italia, 2009). Es becario postdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con un proyecto en el que estudia el lugar de los afectos y afectaciones en la composición del campo pedagógico en Argentina, a partir de valorizar otros registros (auto) biográficos respecto del lingüístico — corporalidades, estéticas, poéticas de saberes, fotografías y obras artísticas.

Resumen

El registro del pasado en la educación suele olvidar su potencia pedagógica, construyendo paradójicamente relatos fosilizados y nostálgicos. Sin embargo el cruce matricial de la investigación narrativa y la pedagogía crítica convoca a componer historias que vigorizan y habitan un pasado más sensible y amable con la vida. En este texto se propone perturbar las perspectivas clásicas de la Historia de la Educación con la intención —siempre parcial, fluida, y provisoria— de intervenir en la colonialidad y la normalización de la legitimidad de ‘el’ relato educativo. Particularmente el objetivo aquí es (re)inventar un pasado —el del bachillerato argentino—, a partir de una metodología de investigación narrativa —que pondera tanto los datos del campo como las reflexiones sobre qué se realiza con ellos—; trasgrediendo sus formas e invirtiendo su enunciación como un modo de propiciar gestos que se encaminen a lo que aquí se denomina (des)composición de la pedagogía. Preocupación que deviene en primordial para dejar de interpretarla apenas como ciencia social que estudia la educación, pues de ese modo suele quedar relegada a su uso sistémico, técnico y disciplinar. Las historias recogidas del bachillerato argentino, además, la dislocan de su noción clásica para intentar comprenderla como una narrativa en la que se verbalizan relaciones humanas de educación en un sentido extendido y vital. En síntesis activan un poder discursivo como condición para restaurar otros modos de conocer, ser y saber.

218



Palabras clave

Colonización, escuela secundaria, historia de la educación, investigación, pedagogía, reinención.

Abstract

The processes of recording the past in education commonly forget their pedagogic power, thus paradoxically contributing to nostalgic, fossilized accounts. However, the matrix junction of narrative research and critical pedagogies fosters the composition of stories that invigorate and inhabit a more sensitive past —one which is more polite towards life. We hereby aim at disturbing the classical perspectives of History of Education with the partial, fluent and provisional intention of intervening in coloniality and the normalization of the legitimacy of “the” educational narrative. Specifically the objective is a (re) of a past —the past of Argentinian high schools— from a methodology of narrative research —which weighs both the data of the field and the reflections on what is done with them—; by the abolishment of its forms and the inversion of its enunciation as a means to fostering gestures leading to what we call a (de) composition of pedagogy. Preoccupation that becomes paramount to stop interpreting it as a social science that studies education, because in this way it is usually relegated to its systemic, technical and disciplinary use. The stories collected from the Argentinian high schools, dislocate it from its classical notion to try to understand it as a narrative in which human relations of education are verbalized in an extended and vital sense. In short, they activate a discursive power as a condition to restore other ways of knowing, being and knowing.

Keywords

Colonization, high school, history of education, narrative research, pedagogy, reinvention.

Introducción

*El porvenir es tan irrevocable
como el rígido ayer. No hay una cosa
que no sea una letra silenciosa
de la eterna escritura indescifrable
cuyo libro es el tiempo.
(Jorge Luis Borges, "I King")
—para una versión del libro de las mutaciones—.*

*Estamos en un tiempo en que debemos ser creativos porque
las narrativas que de algunas manera nos ha legado el pasado,
no han servido, no trajeron los resultados que queríamos.
(Silvia Rivera Cusicanqui en Souza Santos, 2015, p.112).*

Los relatos sobre el pasado del bachillerato argentino —sobre todo de la primera mitad del siglo XX— suelen ser nostálgicos¹. Anquilosados y fosilizados en viejos tiempos, pese a las heridas hoy imposibles de ocultar por los gritos, llantos y sonrisas de nuestras sociedades bastardas, continúan componiendo —incluso celebrando— la pretensión colonizadora y normalizadora de la modernidad eurocentrada que aún habita dolorosamente nuestras mentes y cuerpos.

Las diferentes escrituras de lo que puede ser reconocido como la Historia de la Educación componen un extenso y variado arco cuyos límites podrían establecerse entre los relatos que asumen el análisis histórico como una reconstrucción de hechos reales —mediante un riguroso trabajo con fuentes documentales y una profunda fe en el saber científico occidental— y aquellos que más allá de lo ocurrido intervienen los textos viviendo en y con esos pasados, creyendo que no es suficiente contar historias ni tampoco interpretarlas. Estos últimos aspiran a componer un pasado que posibilite vivir nuevas experiencias y recoja el para qué de las historias en la educación —expandiéndose sobre todo sus sentidos pedagógicos—.

En el caso de los modos de relatar el pasado del bachillerato argentino, teniendo en cuenta el recorte temporal de la primera mitad del siglo XX, se podría señalar que al menos existen tres enunciaciones (Ramallo, 2017a). Estas si bien se diferencian conceptual, metodológica, epistemológica y ontológicamente, en algunas ocasiones podrían superponerse y no podrían totalizarse a una taxonomía progresada y autoarrogada.

El primero —en orden cronológico— resalta los rasgos fundacionales de los colegios nacionales en Argentina, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada que proclamaba en su tarea civilizatoria y patriótica el naciente estado —en el enton-



ces recientemente delimitado y ocupado territorio—. Sus características se enmarcan, entonces, en la reproducción y consolidación del discurso estatal/oficial en la ampliación del conocimiento positivista y la dominación blanca frente al salvajismo original de los recién llegados inmigrantes europeos analfabetos y los poquísimos sobrevivientes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, despojados de privilegios y amenazados cotidianamente. Los textos que aquí podrían citarse, iluminados por la máxima expresión de la salvadora razón occidental, expresan violentamente el miedo a la juventud y el desorden en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre².

Los primeros libros sobre la historias de la educación en Argentina —principalmente con una perspectiva institucional— e incluso los textos de los pedagogos de aquél entonces podrían ubicarse aquí, quizás la obra más consagrada al respecto sea el libro *Bachillerato y formación juvenil* que Juan Mantovani escribió en 1940. Aunque también se emparentan los numerosos historias institucionales que se escribieron y aún se escriben a lo largo y lo ancho del país, comúnmente a manera de homenaje a la ‘gesta patriótica’ de la escolarización argentina. Además contribuyen a este cuadro los fundamentos de leyes curriculares —con algunas excepciones- y diversos documentos del Estado (en sus diferentes órdenes nacional, provincial y municipal) que incluso de nuestros tiempos celebran la tarea civilizatoria, nacionalista y elitista desarrollada en el bachillerato argentino³.

Otro relato, más tarde en el tiempo, podría reconocerse a partir de algunos de los textos clásicos de la profesionalización del campo de la educación como ciencia social en Argentina. Principalmente desde los años ochenta a partir de las investigaciones de reconocidos referentes —académicos y funcionarios públicos de la educación— como Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós o Inés Dussel⁴. Sin desmerecer estas iniciáticas y fecundas investigaciones su rasgo común, tal vez por sus pretensiones de generalización y perspectivas de estudios, es la mirada desde arriba que suelen fomentar lecturas a priori —cuando no prejuiciosas—. En efecto se identifica que estas lecturas ‘críticas y científicas’ casi inconscientemente reproducen lugares comunes, como por ejemplo definir a los estudiantes de los colegios nacionales por su sexo masculino y miembros de las elites o identificar una formación únicamente enciclopedista que aniquila la capacidad de acción de los sujetos⁵.

En tercer lugar desde las historias locales, la diferencia cultural y sobre todo la emergencia de una pregunta pedagógica en el pasado es posible de ser advertido un relato ‘plural y contextual’, que desde el cotidiano recae en valorizar la diversidad de los discursos en relación al ba-



chillerato argentino y las diferentes prácticas que envuelven sus historias en nuestro presente. La variabilidad local, la aparición de sujetos silenciados y la emergencia de paisajes propios, recogen experiencias singulares que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización. Además se plantean en algunos casos escrituras que suelen enunciar una Historia de la Educación no sólo atenta a la consolidación del sistema educativo y su institucionalización, sino también a la legitimación del fracaso escolar de los desfavorecidos⁶.

La importancia de esta reflexión radica en la necesidad de descomponer la matriz disciplinar de la pedagogía compuesta desde un relato histórico nostálgico y fosilizado. Para ello, en un primer momento, se realiza una conversación entre el campo de la Historia de la Educación, la investigación narrativa y la pedagogía crítica. Conversación que deviene en un escenario para (re)inventar el pasado del bachillerato argentino, a partir de una investigación narrativa que es interpelada por la pedagogía crítica. Posteriormente, en un tercer momento, el pasado de la educación es tensionado en una gramática entre fósiles y gestos. Que finalmente, en la conclusiones, ponen en juego a la propia ficcionalidad de la pedagogía crítica, elogiando su descomposición.



La Historia de la Educación, la investigación narrativa y la pedagogía crítica⁷

En estas últimas formas de relatar el pasado —en algunos casos más radicalizados con respecto a ese arco al que se aludía inicialmente— se propone la (re)invención de los relatos instituidos, a partir de entramar otros momentos de emergencia, identificar diferentes puntos de fuga y reconocer inflexiones en los discursos normalmente aceptados y reproducidos en nuestros cotidianos. Desde el cruce y lugar matricial de la investigación narrativa y la pedagogía crítica las historias posibilitan vigorizar y habitar un pasado que sedimente gestos más amables y sensibles con la vida. En tanto que a partir de una pregunta narrativa y pedagógica, la Historia de la Educación se (re)invierte y se (re)inventa. Poco hace falta aclarar que la clásica Historia, deslegitima y anula lo vivido, en una representación del pasado —siempre subjetiva e incompleta— que se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia. Por el contrario habitarla desde la narrativa y la pedagogía crítica expande lo vivido, lo imaginado y lo afectivo, la vulnera en transformaciones, inconsciente de sus sucesivas manipulaciones y susceptible de permanecer latente durante largos



períodos como así también de bruscos despertares. Lejos de aseverar ‘el relato histórico, la narrativa y la pedagogía crítica interpelan los usos y los sentidos del pasado en nuestro cotidiano e inmediatez.

La pedagogía crítica, tal como las significamos en este acto enunciativo, comparte la vocación por el agenciamiento epistémico-político desde la exposición de las condiciones de opresión y la complicitad de las instituciones sociales en la perpetuación de la colonialidad y la normalización. Se extiende en un movimiento que recoge historias y cosmogonías interrumpidas y rechazadas, mientras aventura horizontes amables para la vida humana. Al situar la mirada en la opresión pone nombre a las marcas de la colonialidad y desnuda un modo específico, preciso y próximo de poder en la historia. Asimismo la pedagogía crítica permite advertir los modos en que la empresa científica se ha servido de la legitimidad autoarrogada para asumir potestad sobre los modos de decir de los otros. En el terreno de la academia, estos señalamientos comprometen el cuestionamiento de las lógicas de biopoder que desde su campo controlan silenciosamente los cuerpos y las conciencias y exigen una vigilancia atenta y aguda para advertir espacios de posibles libertades.

De acuerdo a Freire (2005), Mc Laren y Kincheloe (2008) y Giroux (2018), la pedagogía crítica se presenta como locus para pensar lo educativo en términos políticos, tanto por la (re)inscripción del sujeto como actor y autor en las esferas públicas, como por el reconocimiento de que el atravesamiento del poder en la educación exige una perspectiva histórica para su comprensión y transformación. La apuesta de esta pedagogía registra en la actualidad un movimiento contundente hacia la ampliación de lo educativo más allá —e incluso por fuera y a espaldas— de las escuelas para advertir y volver objeto de escrutinio al resto de las agencias de producción cultural que pugnan por (re)instituir sentidos y monopolizar las tramas semióticas en el tejido social. Asimismo, se ocupan de la construcción de la hegemonía en el territorio discursivo, y de las resistencias e irreverencias de colectivos sociales (auto) organizados, decididos a participar de la arena pública en que se asumen decisiones que los afectan. Por tanto, siguiendo los planteamientos de Yedaide (2016), pueden ser comprendidas como prácticas de autorización discursiva, que proporcionan indicios socio-históricos potentes a la vez que inauguran posibilidades de restituir modos de ser y conocer relativamente despreciados.

La Historia de la Educación interpelada por la investigación narrativa y la pedagogía crítica advierte que los relatos sobre el bachillerato argentino tienen ecos en el presente. Están vivos en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias y en las experiencias de los suje-

tos que hoy los transitan, resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo. Al mismo tiempo que reconoce que las historias crean un espacio público en donde ejercen un trabajo con el pasado no reducido solamente al duelo por lo que ya no es, sino y sobre todo destinado a lo que puede ser y a lo que se puede hacer. Las historias en la pedagogía se proyectan, entonces, como horizontes de expectativas abocadas al debate público, como una acción narrada y capaz de suscitar tanto la imaginación narrativa como el estar dispuestos a no volver a la melancolía pasada. En efecto narrar pedagógicamente la historia es comprender la función política de la narrativa en el duelo de relatos, en una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Una pedagogía en la historia se aparta de la neutralidad científicista y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a los contextos inmediatos.

Entonces el pasado es interpelado por los usos de sus representaciones e intervenciones en nuestra inmediatez. Por tanto convoca a profundizar la interpretación de los relatos en Historia de la Educación y preguntarnos sobre los regímenes de verdad establecidos en este campo de conocimiento. En el cuestionar de la autoridad de los relatos oficiales, la pedagogía crítica apuesta a profundizar narrativamente la educación —en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras (2016)— compartiendo la idea de que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso propio de creación. En tanto que no queda expresada en “descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, sino que apela a algo que no está en lo que pasó: más bien está en el modo de preguntar(nos) por eso que pasó y que remite a su sentido, su deseabilidad y su posibilidad” (p. 40).

Además para Contreras (2016) las cuestiones claves pasan por elegir qué historias narrar, qué preguntarse ante ellas y cómo componerlas para que la relación entre el relato contado y los interrogantes que despiertan puedan (con)vivir juntos; abriendo la historia más que cerrándola. A partir de la pedagogía crítica como lugar matricial en la comunidad académica que conformamos en el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se profundiza la idea de que este tipo de investigación narrativa no sólo implica una metodología específica —como podría ser la utilización del enfoque biográfico/narrativo—, sino que además constituye otro modo de conocer, de saber y de ser. Una forma que es eminentemente política, al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa. Es por eso que no puede ser valorada únicamente en función de



sus procedimientos, sino en virtud de los fines a los que se orienta y los modos como su hacer construye o aniquila las posibilidades políticas en las personas. En palabras de Yedaide, Álvarez y Porta (2015) ello nos ubica en una disputa acerca del sentido de lo que es investigar y lo que debe esperarse de esta empresa.

En concurrencia con esta postura, la ciencia clásica queda cartografiada en el mapa más abarcador de las formas de colonización y normalización que aún hoy nos conforman, como hábitat primordial de nuestros cuerpos y mentes. Para Yedaide (2016) en plena disonancia y con coordenadas geográfico-temporales precisas que abrevan de campos académicos-culturales diversos, nuestro posicionamiento narrativo convoca a la posibilidad de nombrar y desconstruir agenciamientos políticos, en los cuales podamos autoarrogarnos una potestad discursiva a partir de actos de implicación con nuestra provisoria inmediatez.

En el abrazar de estas ideas se recuerda que en las ciencias sociales y específicamente en campo de la educación la llamada investigación narrativa posee una tradición tan rica como difusa, caracterizada por la defensa del estudio de los sujetos en sus propios contextos sociales e históricos —en oposición a las estructuras que lo determinan—. En una discusión sobre esta cuestión Chase (2015) planteó que a pesar de su notable emergencia, se podría reconocer que la investigación narrativa alude a metodologías múltiples que se encuentran en distintas etapas de desarrollo.

Asimismo entre ellas es factible identificar una tendencia a explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes, cuya potencia radica en la consideración de los sentidos posibles que comunican los puntos de vista del narrador e incluyen (auto)reflexiones que destacan la importancia de contar tal narrativa. Por tanto, para Denzin y Lincoln (2011), recogen no sólo pensamientos e interpretaciones, sino también valorizaciones, emociones y vivencias (auto)biográficas que proponen un proyecto democrático comprometido con la justicia social en una ‘era de incertidumbre’.

Esta tendencia se inscribe en un desorden científico mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor (auto)reflexión, a la vez que propone interrumpir procesos sociales opresivos. Aún más destaca formas creativas en la que lxs investigadores adaptan retazos del mundo, combinan piezas y se convierten en tejedores —tal como sugirieron Denzin y Lincoln (2011) a partir de metáforas como las de *bricoleur* y *quilt maker*—. El oficio de narrar, entonces, implica construir una trama en una combinación o montaje de imágenes —quizás como ocurre en el cine— en el que cada práctica interpretativa que se pone en juego hace visible un mundo a su propia manera.



Desde estas lecturas de la investigación narrativa se reconoce, además, la inestabilidad de lo enunciado siempre ligada a la fluidez de formas novedosas de pensar más cerca de quiénes se benefician con las acciones científicas. Y si bien aún queda mucho por delante en la revisión de la crítica social que propone la investigación narrativa, no ha sido poco su aporte a la ruptura de los grandes relatos de los paradigmas ontológicos/metodológicos únicos y abarcadores. En tanto que el foco en la subjetividad, la experiencia y la creatividad humana, condujo a valorizar los binomios oscurecidos del saber: razón/emoción, mente/cuerpo —o espíritu—, conocimiento/ignorancia, teoría/práctica, público/privado, normal/anormal, entre otros.

En esta conversación la investigación narrativa se vuelve clave para registrar historias que contrastan con los poderes discursivos y que son invisibles en las grandes narrativas —como el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, el colonialismo, el patriarcado o el cristianismo—. Frente a la preocupación manifestada por Kathleen Berry (2008):

225



¿Dónde están las historias que revelan ejemplos personales y locales que indican dónde existe o no, en acción, la pedagogía crítica? las pequeñas historias sacan a la luz las luchas contra los sistemas establecidos de poder que se crean por medio del discurso y las prácticas inherentes de las grandes narrativas (p. 117).

En esta lucha por la representación en la historia y la pedagogía crítica desde los sujetos se podría intervenir, especialmente aquellos que se resisten a convertirse en objeto de una narrativa colonial y normalizadora. Por tanto se torna urgente asumir el agenciamiento político y narrar, en sentido de (re)inventar historias para el desaprendizaje y la emancipación de las conciencias. Para ello se asevera que cualquiera sea el relato del pasado, este debe ser puesto al servicio de lo que Segato (2015) llamó ‘las gentes’, para que recuperemos la autonomía que nos permita tejer los hilos de nuestra propias vidas.

(Re)inventar el pasado del bachillerato argentino

A partir de una investigación sobre los relatos del bachillerato argentino y la composición de una narrativa sobre las experiencias sensibles de diferentes sujetos en el Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMDP) a modo de ejemplo y brevemente, se mencionan cinco perturbaciones que denuncian la necesidad de (re)inventar los relatos consagrados del bachillerato argentino.



En un primer aspecto al indagar la propia fundación del CNMdp, los documentos personales y las entrevistas demostraron que lejos de ser una instancia de consagración y expansión de estado nacional argentino, existió una historia conflictiva entre diferentes grupos locales que intentaron llevar adelante propuestas propias y alternativas —con respecto a las expresadas por la dirigencia central del Estado nacional—. Vanguardistas y oficialistas se enfrentaron entre los años 1914 y 1919 para la creación de esta institución, que demoró en su concreción a raíz de las demandas de un colegio vinculado al paisaje local y las necesidades de una población en su mayoría migrante y extranjera. Además lo más interesante de este proceso es que pese a la aparente derrota de la ejecución de un proyecto alternativo de colegio nacional, la propuesta fundacional rechazada continuó operando en la historia institucional y marcó variabilidades locales, como el doble ciclo lectivo —con aulas para los estudiantes visitantes en el verano— y un currículum altamente vinculado con la naturaleza marítima de la ciudad.

Sumado a ello al estudiar las biografías de los profesores y registrar sus prácticas de enseñanza se componen otras historias de la formación en el bachillerato. A través de las voces de los estudiantes entrevistados o de los registros de clases y trabajos en las aulas —conservados en el archivo del colegio analizado— perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato. Estas otras enseñanzas remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultas de los grandes relatos. Las pequeñas historias ilustran por ejemplo diferentes casos, como las lecciones/paseos por la ciudad en las clases de biología, un Gabinete de Psicología Experimental que en el año 1925 desarrolló una investigación protagonizada por adolescentes, la lectura frente al mar y a otros escenarios de la naturaleza que caracterizaron las clases de literatura o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de un poco común profesor de música.

En el mismo sentido se reconocen otros sujetos en esta formación. Otros estudiantes que demuestran que un colegio nacional —institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados— lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados, en el contexto local un grupo de mujeres, ‘gringos’ e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales lograron convertirse en bachilleres. Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza ‘tradicional’, ‘selectiva’ y ‘elitista’, en la práctica actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sec-

tores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Particularmente el bachillerato marplatense fue protagonizada por mujeres —que representaron más de un tercio del alumnado— y ‘gringos’ e hijos de inmigrantes —cuya cifra superó las dos terceras partes—.

Asimismo el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió conocer a los alumnos del CNMDP y caracterizar sus diversas trayectorias escolares. Dada su heterogeneidad clasificamos —a los más numerosos— en diferentes grupos: ‘exitosos’ (los graduados), ‘transitorios’ (alumnos temporales no graduados) y ‘veraneantes’ (novedad de la institución, rendían sus exámenes durante la temporada turística de veraneo). Además estos “otros estudiantes” son tales en varios sentidos, un cuarto aspecto entonces refiere a diversas experiencias y usos del bachillerato. Pues el pertenecer al CNMDP habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller, en efecto en algunas ocasiones el ‘tercer año aprobado’ o incluso solo el primer año era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato. Más aún en una ciudad “nueva” como lo era Mar del Plata en la primera mitad del siglo, su colegio nacional cumplió una función de mediación de la cultura consagrada en un espacio periférico de la también reciente y en construcción nación argentina.

En diálogo con ello las experiencias de los estudiantes da cuenta de una suerte de ‘metamorfosis’ en su normalización como sujetos ‘respetables’ y ‘relevantes’ por su visibilidad pública. En ese trayecto se reconoce que en el bachillerato se buscó formar un tipo de ciudadano que consolidó el ideal del colegio nacional ‘civilizador’ —con marcas tanto locales como eurocéntricamente universalizadas— tal como propagó la modernidad que caracterizó nuestras sociedades. Por lo que también la vida en el colegio nacional está atravesada por el programa del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos moralistas, disciplinados, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de familia, diferenciándose de otros por su ‘cultura’ y ‘éxito’. En efecto el relato oficial de bachillerato y las voces de algunos de los propios sujetos que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de ‘personas de bien’, que abrazaron con tanta admiración su formación que los nuevos tiempos sólo inspiraron un sentimiento y un pensamiento nostálgico.

Más allá de estas perturbaciones registradas en nuestra tesis doctoral, la escritura de una narrativa alimentada por la pedagogía crítica





polarizó en dos extremos a las historias del bachillerato. En este ejercicio dicotómico podríamos decir que de un lado está el relato oficial —canónico y aceptado— en donde lxs sujetxs están ausentes en las historias o sin capacidades de actuar. Los profesores reproducen el orden vigente de la enseñanza y los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos en un conocido y gran relato que celebra la modernidad y el progreso occidental. Del otro lado eclosionan pequeñas historias de profesores enseñando de otras formas a las legitimadas con otros estudiantes —respecto de los reconocidos—, que potencian el agenciamiento y la transformación del cotidiano sin límites en el pasado. La investigación narrativa y la pedagogía crítica, entonces, provocan lo que Nosei (2010) llamó un tránsito de enunciación de ‘relatores nostálgicos’ a ‘narradores utópicos’, vigorizando el pasado fosilizado, abriéndolo y ramificándolo para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Mientras que el relator repite pasivamente siempre la misma historia —tal como un copista refleja una obra que le es ajena— el narrador cambia y (des)compone las historias de la que se siente parte activa y responsable⁸.

Asimismo podríamos también asociar a los relatores nostálgicos con concepciones más tradicionales y sistémicas de la enseñanza, mientras que los segundos alimentan concepciones menos autoritarias de la educación. A la vez que plantean una otra (re)afiliación de los profesores con la idea de educación moderna, en el sentido que estas pequeñas historias utópicas son gestos discursivos e hilos de significación para imaginar otros mundos (posibles)⁹. La pedagogía crítica en la historia convoca a no cumplir mecánicamente con un mandato de lo inercial, en pos de gestos que recuerdan que el relato instituido del bachillerato no es el único posible, sino que podrían existir otros que Paul Preciado (2004) diría están desaparecidos de los elementos archivados, dado que el criterio de selección y la saturación hermenéutica de las lecturas canónicas parecen imposibilitar una genealogía política de los momentos de emergencia, puntos de fuga e inflexiones producidas en los discursos dominantes.

Desde un narrar utópico en la educación se registran otras marcas, que perturban al relato colonial naturalizado en la incesante búsqueda de un “equilibrio de voces” (Bidaseca, 2010), autorizando voces bajas que acompañan las altas. A lo se agrega siguiendo a Bidaseca (2010) aún con más fuerza, que el recoger de historias desaparecidas reconstruye posicionamientos invisibilizados, en un desestabilizar de internalizadas teorías de lo obvio y en la comprensión de un pasado vivo en nuestros tiempos. Es en este decorrer que las historias apuntan desprendimientos y grietas, que diría Walsh (2013) “incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir,

hacer, pensar, mirar, escuchar y saber para resistir, transgredir y subvertir a pesar del poder colonial” (p. 25). En los términos de Boaventura De Souza Santos (2006) lo importante de estas historias no es ver cómo su conocimiento representa lo real, sino reconocer lo que producen en la realidad. En la intervención de lo real y en un paso de la reproducción a la producción de nuevos sentidos. Por tanto es importante reconocer cuál es el tipo de intervención que el saber produce con los relatos del pasado en la educación y gestar otras formas de articulación entre saberes y urgencias, capaces de intervenir en la matriz clásica de la pedagogía crítica.

El pasado de la educación entre fósiles y gestos

La autorización de los relatos que promueve la narrativa y la pedagogía crítica, hoy devenida en instrumento de revisión de la inscripción ideológica y geo-cultural de las prácticas, es contundente respecto del lugar de los sujetos en la Historia de la Educación. Más allá de ello (re)inventar el pasado de la educación se constituye como un doble movimiento entre historia y pedagogía crítica, la pregunta pedagógica reflexiona sobre los sentidos de las historias y la pregunta histórica (narrativa) sobre los sentidos de la pedagogía. Es decir que en este movimiento de ida y de vuelta las historias (re)inventan un pasado que ofrecen la posibilidad de (des)componer ‘el’ o más bien los relatos de la pedagogía. La pedagogía desde estas historias deja de ser comprendida como una ciencia social relegada a su función técnica y planificadora, en pos de ser interpretada como una narrativa o conjunto de historias que indagan las relaciones humanas de educación.

Los pasados en la educación comúnmente fosilizados por su enunciación nostálgica colocan a la pedagogía en una función tafonómica, como aquella que interpela los fenómenos que actúan en la formación de los fósiles desde la muerte de los individuos hasta sus hallazgos. Por tanto las historias narradas utópicamente convocan una resedimentación que entierra la muerte y hace renacer la vida. Esta función tafonómica abre el relato fosilizado del pasado a la vez que (des)compone a la propia pedagogía, descentrándola y desnormalizándola. La pedagogía misma se (des)compone con el pasado vivo que desarticula su sepultamiento a partir de una (des)composición, en la que las historias que se reconocen como subversivas —en el sentido que son anteriores a los relatos que habitamos, por su previa reflexión ontológica, epistémica, política y pedagógica—.

Desde la práctica político-pedagógica de la presente investigación que intenta radicalizar los sentidos de una exploración narrativa a partir



de una pedagogía vital estas convergencias son útiles para remitir a un carácter narrativo radicalizado de la investigación en la educación. Tales reflexiones podrían inspirarse de la idea de una composición —tal como lo hicieron Fine y Weis (2011)— priorizando el carácter creativo, subversivo, fluido y humilde de los modos de conocer. A la vez que posibilita una oscilación entre lo particular y lo estructural como arsenal legítimo en las pugnas por la representación de lo real y lo irreal, del conocimiento y de la ignorancia, de la subjetividad y la objetividad. Sumado a ello la idea de (des)composición refiere por un lado a comprender a la pedagogía desde y como una narrativa y por otro a reconocer un proceso constante de fluidez y devenir nunca definitivo y verdadero, a la vez que también ofrece posibilidad de (des)colonizar y (des)normalizar el lenguaje —primer contrato social tal como advirtió Monique Wittig (2006)—.

230



En esta reflexión también se podría aludir a que en las ciencias sociales y las humanidades una composición podría referirse a los procedimientos morfológicos que permiten la creación de nuevas palabras —o si se quiere neologismos—. En otros campos del saber, como el de las artes —al que se acerca la radicalización de la investigación narrativa y la pedagogía crítica— una composición se reconocer como un proceso de creación de una obra o también a la secuenciación de una coreografía. Entonces junto a la idea composición ligada a las tradiciones y formas de conocer de las artes, tal como podría ser las formas de crear una música, las historias podrían alimentar una (des)composición de la pedagogía en el sentido de (des)componer relatos que puedan competir por la representación del mundo —o los mundos— y que sean oportunos para descolonizar y desnormalizar las mentes, los cuerpos y los espíritus.

(Des)componer también en la presente lengua significa separar las diversas partes o elementos que forman un compuesto o un todo, por ejemplo un prisma óptico es un cuerpo transparente que descompone la luz en varias luces de un solo color. Además puede ser pensando como des-organizar o des-baratar una determinada cosa, estropear un mecanismo o un aparato, hacer que una persona pierda la calma o la tranquilidad, un resentimiento en la salud de una persona —o de una parte de su cuerpo— o el estado de putrefacción de una sustancia animal o vegetal. Con tales sentidos, más y menos metafóricos, la radicalización de la narrativa y de la pedagogía crítica se vuelve en sí misma una oportunidad o un gesto para (des)componer la pedagogía disciplinar.

Frente a las condiciones de dominación y opresión que componemos los humanos, entendemos que las transgresiones que una (re)invención de pasado posibilitan en la (des)composición de la pedagogía actúan

siempre a través de pequeños gestos. En las literaturas de la pedagogía crítica el gesto ha sido recurrentemente utilizado para resaltar la parcialidad, fragmentación y minimez que constituye a nuestras emociones, acciones y pensamientos. Dada la imposibilidad de una colonialidad cero o de una transgresión total, reinvierten desde lo que Porta y Yedaide (2017) llamaron la ‘afectación sensible’ el cotidiano, nuestra inmediatez y nuestro vecindario.

Además los gestos podrían interpretarse como advertencias y anticipaciones no esenciales y ni esencializantes de lo por-venir, como una transitoriedad para vivir a pesar de la colonización y la normalización. En este caso se proyectan como lo que podemos hacer cuando dejamos de preferir el desorden vigente y, al menos un poco, nos alejamos de las pretensiones de la certeza científica y civilizatoria que componen los relatos de la educación. A partir de un gesto de enunciación es que el pasado podría volverse profético y esperanzador, entre la inercia hacia la reactualización y rearticulación del desmantenimiento de las estructuras simbólicas que hoy generan espacios de sufrimiento en la indesterrable vulnerabilidad humana.

Dirían Freire (2005) y otros pedagogos críticos que un gesto moviliza y recuerda lo posible que es la (des)composición de los mundos que habitamos, en el que “la esperanza es una necesidad ontológica y la desesperanza es esperanza que —perdiendo su dirección— se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (p. 24). Recientemente el joven pedagogo brasileño Tiago Ribeiro (2018) invitó a (re)pensar en nuestro contexto de producción, prisa y resultado —que impone la aceleración de una única temporalidad posible de vivenciar el tiempo— una pedagogía del gesto. En la que la aceleración, ansiedad, pánico, depresión e insomnio que confunde el tiempo de la vida con tiempo de la producción capitalista, interrumpen lo que es a partir de historias que detienen el tiempo. Una pedagogía del gesto —o un gesto en la pedagogía— remueve el tiempo humano plural, caótico, complejo, múltiplo, afectivo, poético, productivo, inútil, suspenso, intenso, frágil y lo acerca al tiempo del aprendizaje y de la vida amable (p. 63)—. Además nos recuerda que no todo está perdido en lo cotidiano y que lo pequeño y lo mínimo es gigante ante la potencialidad de lo ínfimo.

Finalmente advertimos nuestro gesto de toma de consciencia del sitio de poder y de la continuidad civilizatoria y normalizadora que ciertos modos de relatar las historias en la educación aún promueven y que aún este texto poco escapa. Aunque entusiasmo pensar que la pedagogía no se ha debilitado en el ámbito cotidiano, actúa imprimiendo nuevos sentidos insurgentes y aún desconocidos en la vida humana. Estos tránsi-



tos lejos de ser fijos, remarcan la fluidez de lo aquí enunciado y proyectan un lenguaje necesariamente cambiante para la educación. A la que invitan a abandonar la (auto)arrogancia del saber científico, delimitando estas intenciones que quedan siempre a la escucha de otros modos posibles, en este ampliar de horizontes para habitar una pedagogía capaz de vivir en otras historias más sensible y amables con la vida.

Conclusiones: Historias para dislocar la pedagogía

La intención de este artículo deviene de la preocupación de desdisciplinar a la pedagogía a partir de sus propias historias, invisibilizadas por la colonialidad y normalidad de sus saberes legitimados. En tanto son historias que ponen en juego a la propia ficcionalidad de la pedagogía crítica, elogiando su descomposición. Ya que las historias se convierten en narrativas para dejar de interpretarla apenas como una ciencia clásica y provocan un dislocamiento en su uso sistémico, técnico y disciplinar. Es por ello que las historias recogidas del bachillerato argentino, además, son una oportunidad para comprender a la pedagogía como una narrativa en la que se verbalizan relaciones humanas de educación en un sentido extendido y vital.

Walsh (2013) entiende que la pedagogía crítica, descolonial o del sur, necesita historias que resulten “un proceso de desaprendizaje para la recuperación de formas otras de ser y vivir, a partir de prácticas constructoras de sentido al servicio del buen vivir” (p.17). Entre otras escrituras del terreno pedagógico, estas historias comparten un lugar de conocimiento y de poder, útiles para descubrir cómo algunos discursos llegaron a instituirse como verdades sobre los comportamientos y los cuerpos de personas e instituciones. Se podría aseverar que estas historias activan un poder discursivo, una condición para restaurar otros modos de conocer, ser y saber que devienen en una necesidad cívica frente a la complicidad con la opresión que su composición aún poco ha cuestionado.

Más aún, desde estas consideraciones la idea de descomposición se constituye como una convergencia útil para remitir a las particularidades del carácter narrativo de esos otros modos de conocer, ser y saber; que involucran también y sobre todo cuestiones no sólo epistemológicas, políticas y pedagógicas sino también estéticas y poéticas. Aquí el concepto de bricolage y montaje de historias de Norman Denzin e Yvonne Lincoln (2011) actúa como gramática para acercar la producción del conocimiento científico a la emancipación social y al conocimiento artístico. En efecto, para Denzin y Lincoln la investigación podría pensarse como



un método de edición de imágenes, que yuxtapuestas o sobrepuestas una sobre otra (re)inventan una historia. A la vez que remarcar un carácter ficcional y débil, al que remite la descomposición, sin la intención de buscar verdades o analizar una realidad dada u objetiva. Y aquí estas historias destacan la necesidad de debilitar el poder del conocimiento en la educación y combatir su (auto)arrogancia.

En un entrevista realizada por Ramallo y Farías (2019) Rui Mesquita expresó la voluntad de debilitarnos o enflaquecernos en el narrar de las historias de la educación, “pese a la falsa creencia que cuanto más fuertes o más nos expandimos, somos más capaces de conseguir o tenemos más poder para transformar las cosas” (p. 12). Entonces descomponer también es una forma de resistir a la trampa que allí existe, o como diría Édouard Glissant (2009) la única forma de crecer es paradójicamente debilitarnos, “descomponernos para que los otros florezcan y no desaparezcan” (p.11).



Notas

- 1 El bachillerato corresponde a los estudios de enseñanza secundaria en Argentina, pese a la aparente desaparición de los colegios nacionales —originarias instituciones desde la que se proyectó desde la segunda mitad del siglo XIX— continúan siendo la tradición más poderosa de la enseñanza en el país.
- 2 Bartolomé Mitre fue un político y militar, prócer de primera fila y homenajeado recurrente en Argentina. Durante su presidencia (1862-1868) —reconocida en la historiografía oficial como el comienzo de la “organización nacional”— estableció el decreto de creación de los colegios nacionales.
- 3 Sobre una escritura contra-hegemónica de la leyes curriculares en Argentina y en América Latina en los tiempos reciente, puede consultarse el texto de Ramallo (2017b).
- 4 Nos referimos a modo de ejemplo a los textos: Puiggrós (1991); Tedesco (1994); Dussel (1997).
- 5 No obstante respecto de los trabajos de Adriana Puiggrós aludimos únicamente a sus apreciaciones sobre el bachillerato, en tanto que sus aportes —junto a su equipo de trabajo APPEAL— fueron claves en la historización de alternativas pedagógicas y en la recuperación de otros fragmentos del relato educativo frente a los discursos pedagógicos hegemónicos.
- 6 Solo a modo de ejemplo podrían mencionarse a: Schoo (2014) y Cammarota (2014).
- 7 Cuando aludimos pedagogía crítica resaltamos además la imposibilidad de separar —a nuestro entender— pedagogía de crítica, reconociendo a este campo de estudios en la educación por su insurgencia e irreverencia, que incluso se remarca desde pedagogos sistémicos y continuadores de la escolarización occidental como Philippe Meirieu.
- 8 En este caso uso de los paréntesis remarca una acción recursiva y transitoria de los conceptos, a la vez que posibilita dobles lecturas y simultaneidades en el lenguaje. Especialmente en este trabajo la idea de (des)composición pedagógica alude a la pulsión *queer* y descolonial de componer a la pedagogía colonizadora y normalizadora.
- 9 Con educación moderna nos referimos a que la idea de educación naturalizada que mayoritariamente conocemos, aceptamos y compartimos propia de la modernidad,

pues nació con la universalización de la cultura eurocéntrica y occidental impuesta al resto del planeta tierra. Hoy internalizada por la gran mayoría de lxs educadores, es dolorosa por su actitud colonizadora y por la perpetuación de las desigualdades sociales que propone.

Bibliografía

BERRY, Kathleen

- 2008 Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histories En Peter McLaren, Joe Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

BIDASECA, Karina

- 2010 *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

CAMMAROTA, Adrián

- 2014 'Somos bachiyeres.' *Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*. Buenos Aires: Biblos.

CHASE, Susan

- 2015 Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

CONTRERAS, Domingo

- 2016 Profundizar narrativamente la educación En: E.C. De Souza (Org), *(Auto) biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EUEBA.

DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna

- 2011 *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DUSSEL, Inés

- 1997 *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.

FINE, Michelle y WEIS, Lois

- 2011 Estudios compositivos en dos partes: sobre la teorización y el análisis crítico acerca de la (in)justicia social. En Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

FLORES, Val

- 2017 *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.

FREIRE, Paulo

- 2005 *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GLISSANT, Édouard

- 2009 *Poétique de la relation*. Paris: Éditions du Seuil.

GIROUX, Henry

- 2018 Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. *Revista de Educación Facultad de Humanidades*, 9(13), 13-19.

MCLAREN, Peter y KINCHELOE, Joe

- 2008 *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.



- MIGNOLO, Walter
 2011 *El vuelvo de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Del signo.
- NOSEI, María Cristina
 2010 La formación de profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En: *III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Miramar, noviembre 2010.
- PORTA, Luis & YEDAIDE, María Marta
 2017 *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM.
- PRECIADO, Beatriz
 2004 Género y performance: 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, 54, 20-27.
- PUIGGRÓS, Adriana
 1991 *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- RAMALLO, Francisco
 2017a *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)*. Tesis de Doctorado en Humanidades y Aires. Universidad Nacional de Rosario.
 2017b Normativas insurgentes y descolonización de la educación en América Latina: notas desde la enseñanza de la historia de África y los afroscendientes en el contexto bonaerense. *Revista Pasado Abierto*, 6, 42-63.
 2018 *El bachillerato argentino entre nostalgias y utopías*. Mar del Plata: UNMdP.
- RAMALLO, Francisco & FARÍAS, Cassiana
 2019 Educar para la construcción de ambientes narrativos: una conversación sobre la descolonización de la educación con Rui Mesquita. *Revista Praxis Educativa*, 23(1), 1-13.
- RIBEIRO, Thiago
 2018 (Re)pensar lo educativo en un contexto de turbocapitalismo: por una pedagogía del gesto. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(1), 55-72.
- SCHOO, Susana
 2014 Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Anuario SAHE*, 15(2).
- SEGATO, Rita
 2015 *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SOUZA SANTOS, Boaventura
 2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
 2015 *Revueltas de indignación y otras conversas*. La Paz: Stigma.
- TEDESCO, Juan Carlos
 1994 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL.
- WALSH, Catherine
 2013 *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial.



YEDAIDE, María Marta

2016 *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado*, Facultad de Humanidades-UNMdP. Tesis Doctoral. Rosario, UNR.

YEDAIDE, María Marta, ÁLVAREZ, Zelmira y PORTA, Luis

2015 La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

WITTIG, Monique

2006 *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019

